

Autonomně spolu

ABSTRACT

Autonomous learning offers a different attitude to both, learning and teaching. Learners have the right and duty to plan their learning according to their needs and requirements and teachers have the opportunity to help and tailor sessions according to the students. Metacognition plays a very important role in autonomous learning and the students not only make progress in their language competencies but also in metacognitive skills and personal development. A major change happens in the field of motivation, which is reflected in students' learning diaries and in individual counselling sessions. The course English Autonomously illustrates how autonomous learning can work in practice.

KLÍČOVÁ SLOVA

autonomní učení, metakognice, motivace

KEY WORDS

autonomous learning, metacognition, motivation

Jako většina kolegů, kteří učí cizí jazyky na filozofických fakultách, i já narážím na nesourodost seminárních skupin na mnoha úrovních, na nedostatek času v seminářích, na nemožný individuální přístup ke studentům kvůli jejich vysokému počtu a na další potíže. V podstatě stejné nebo velmi podobné potíže mají i kolegové v zahraničí, jmenovitě na univerzitě v Helsinkách, kam jsem mohla vyjet v rámci programu Erasmus. Zde tento problém začali řešit v devadesátých letech a vytvořili rámec nazvaný ALMS (Autonomous learning ModuleS), který je ukotvený v konceptu autonomního učení. S tímto přístupem mají již dlouholeté zkušenosti a jsem vděčná kolegyním Karlsson a Kjisik, že mě v dubnu 2012 začali zasvěcovat do tajů autonomního učení.

Pilotování naší verze obdobného kurzu předcházely diskuse s kolegy, semináře, studium literatury, studování helsinského modelu atd. Naštěstí se mi podařilo získat pro autonomní učení na našem pracovišti i několik kolegů, kteří se rozhodli zkusit spolu se mnou učit a přistupovat k výuce jinak. Jsem jim všem vděčná, protože mi autonomní učení otevřelo zcela novou kapitolu pro můj profesní i osobní rozvoj. Bez kolegů z Helsinek ani bez kolegů z Centra jazykového vzdělávání Masarykovy univerzity by nebylo našeho kurzu Angličtina autonomně a já bych nadále hledala způsob, jak studentům pomoci, když s nimi pracuji jedenkrát týdně na 90 minut po dobu jednoho, maximálně dvou semestrů.

Pojem autonomní učení není v evropské pedagogice nikterak nový. Již v sedmdesátých letech 20.století jej používá Henri Holec. Ovšem myšlenka sama je ještě mnohem starší. Já osobně vidím podobnost nebo možná navázání autonomního učení na pedagogiku Marie Montessori. Heslo Montessori pedagogiky, "pomoz mi, abych to dokázal sám", je velmi blízké filozofii autonomního učení, kdy si student sám stanovuje cíle, vybírá strategie, monitoruje a hodnotí průběh učení a na základě sebehodnocení stanovuje nové cíle atd. Jistou spojitost vidím také s názory personalistické psychologie a personalistickými

směry pedagogiky (Bertand, str. 45), kde role učitele je posunuta do role facilitátora, usnadňovatele. V procesu učení je v jejím pojetí aktivita přesunuta především na žáka, který zasahuje třeba i do obsahu výuky.

Další teorií, která je v autonomním učení naprosto evidentní je kognitivismus, tedy zaměření se na proces učení a na dosavadní zkušenosti studenta. Stejnou roli zde, stejně jako v autonomním učení, hraje zjištění poznatků, efektivních strategií učení, silných a slabých stránek. Ovšem oproti Piagetovi a dalším představitelům kognitivní psychologie v autonomním učení se subjekt, čili student hodnotí sám. Sebereflexe pak předurčuje studenta k převzetí zodpovědnosti a k větší míře aktivity v procesu učení.

Pro autonomní učení je nutným předpokladem metakognice. Metakognitivní dovednosti jsou uvědoměním si postupu, jak lépe získat znalosti a dovednosti. Jedná se především o tyto aspekty procesu učení:

- uvědomění si
- převzetí odpovědnosti
- hodnocení a sebehodnocení
- stanovování cílů
- plánování
- monitorování průběhu učení

Tyto dovednosti jsou poměrně náročné. Čeští studenti nejsou ve školách obvykle vedeni k tomu, aby hodnotili sami sebe nebo své vrstevníky, aby sami rozhodli o tom, co je pro ně důležité, aby si sami vybrali metodu, kterou daný úkol splní apod. Tradiční vzdělávací systém výše uvedené dovednosti naopak potlačuje, protože při větším počtu studentů, různorodosti skupin a nedostatku času ani není možno jinak. Autonomní učení tyto dovednosti nejen podporuje, ale i dále rozvíjí.

David Little používá pro popis autonomního učení trefnou analogii splétání vláken sebehodnocení, stanovování si cílů a reflexe. S tímto propojením kompetencí metakognice jde ruku v ruce také změna rolí učitele a žáka v procesu učení. Podle Karlsson a dalších (Karlsson, 2006) je student expertem na své učení. S tímto názorem se naprosto ztotožňuji a snažím se takhle přistupovat ke všem svým studentům. Na vysoké škole učíme dospělé jedince, kteří se znají mnohem lépe, než je můžeme my učitelé poznat v devadesátiminutovém semináři během jednoho semestru v kolektivu dvaceti studentů. Studenti sami vědí, které strategie učení jsou pro ně efektivní, co pro ně tzv. funguje a co nikoli. Oni sami znají svoje možnosti, svoje potřeby, své slabé a silné stránky. Studenti si uvědomují, která metoda a přístup jsou pro ně vhodné. Pokud tedy student přebere úlohu aktivního učícího se subjektu, přebírá také odpovědnost za své učení. Zde právě pomáhají výše uvedené metakognitivní dovednosti. Abychom tuhle zásadní, někdy překvapivou a občas i bolestnou změnu role studenta v procesu učení zmírnili, jako učitelé přebíráme roli facilitátora, průvodce a poradce. Zde ono “pomoz mi, abych to dokázal sám” Marie Montessori.

Autonomní učení tedy klade nové požadavky také na učitele. Ty vycházejí právě z jeho změněné nebo pozměněné role. Jde především o individuální práci s každým studentem, o naslouchání a pomoc studentům při jejich sebehodnocení, např. při identifikaci nebo verbalizování požadavků, potíží, potřeb apod. Učitel by měl také umět vyhovět v případě, že student žádá a potřebuje radu nebo pomoc. V žádném případě by pak nemělo jít o univerzální radu, nýbrž o radu “šitou na míru” daného studenta a daného problému. Učitel tedy musí být zkušeným pedagogem zběhlým v široké škále metod a strategií pro učení se. Pak pro něj a jeho vlastní autonomii jsou studenti a jejich návrhy obohacením a nikoli „adrenalinovým sportem“. Faktem je, že neexistují přípravy na hodinu tak, jak je známe z něžné učitelské práce. Učitel čeká na požadavky studentů a pak jim pomáhá jejich stanovené cíle dosáhnout. Jeho role je pak naprosto nezastupitelná, což potvrzuje zpětná vazba studentů, kteří se zúčastnili pilotáže našeho kurzu English Autonomously v podzimním semestru 2013.

Další úkol si autonomní učení vytyčuje v oblasti motivace. Ta je, jak známo, výrazným faktorem ovlivňujícím celý proces učení. Motivace ovlivňuje mj. i míru nasazení metakognitivních dovedností studentů. Pokud nemají zájem, nemají motivaci, obzvláště pak vnitřní motivaci, bude pro ně náročné, ne-li nemožné, zapojit se aktivně do učení a převzít na sebe odpovědnost (Ushioda, 1996). V tomto případě je pak pravděpodobně vhodnějším přístupem tradiční kontaktní výuka s pravidelnými semináři, úkoly a tradičním rozdělením rolí mezi učitele a studenta. Na druhou stranu ovšem studenti sami zaznamenali v průběhu jediného semestru velkou změnu v oblasti motivace. I ti, kteří si do našeho kurzu přišli tzv. pro kredity, popisovali na konzultacích i v závěrečném dotazníku posun od této vnější motivace k vnitřní motivaci. Zažívali uspokojení, že se naučili něco nového, něco, co oni sami považují za důležité. Zažívali tzv. mastery motivation, tedy těšení se na zvládnutí a dosažení cíle, který byl v plánovací fázi výzvou.

Metakognice je podmínkou úspěchu autonomního učení. To je jeden z důvodů, proč autonomní učení není všelékem a přístupem pro všechny studenty; ne každému studentovi vyhovuje aktivní úloha, ne každý student je schopen převzít zodpovědnost. Stejně tak tento přístup nemusí vyhovovat všem a rozhodně nemůžeme tyto studenty považovat za neúspěšné nebo méněcenné. Ani pro všechny učitele nemusí být zajímavý a atraktivní, což objasní bližší popis průběhu semestru v našem kurzu Angličtina autonomně.

Kurz Angličtina autonomně je rámcem, v jehož prostoru mají studenti jisté povinnosti ale také možnosti. Rozhodně není autonomní učení chápáno jako nezávislé nebo samostatné učení. Studenti jsou dopředu informováni o průběhu kurzu i o povinnostech, které plynou z registrace. Povinnými položkami jsou:

- první úvodní setkání
- druhé úvodní setkání
- min. 2 moduly vlastního výběru
- jazykový deník
- 3 individuální konzultace

Celý kurz a vše v něm probíhá v anglickém jazyce (min. úroveň je B1 podle SERR). Na prvním setkání jsou studenti seznámeni s principy autonomního učení, s průběhem kurzu a začínají svoje první sebehodnocení (swot analýza, strategie učení, indikátory SERR atd.). Po tomto semináři mají stále možnost rozhodnout se a případně se odregistrovat z kurzu. Později již to není možné. Do následujícího týdne pak studenti doma zpracují swot analýzu své angličtiny a sepiší své zkušenosti s učním se jazykům. Tahle úvaha je prvním příspěvkem do jejich jazykového deníku a přiměje je k zamyšlení o tom, jak se vlastně jazyky dosud učili, co pro ně cizí jazyk znamená, zda jsou jejich zkušenosti pozitivní, případně které strategie jim vyhovují.

Druhé úvodní setkání je zaměřeno na Gardnerovu teorii mnohonásobných inteligencí, osobnostní swot analýzu atd. Studenti opět hodnotí sami sebe na základě otázek a dotazníků. Hlavní část však tvoří výběr modulů a tzv. sprch. Modul sestává ze tří 90minutových setkání, sprcha je pak jednorázové intenzivní 90minutové setkání. Spolu s kolegy jsme vytvořili pro naše studenty nabídku následujících modulů:

literature

environmental English

arts in galleries and elsewhere

drama

journalling

vocabulary builder

case studies

soft skills

academic writing

business correspondence

presentation skills

academic discussions

V jednorázových sprchách pak měli na výběr z následujících:

film club

book club

pronunciation

grammar shower

reading shower

loaded language

Studenti věděli, že otevřeny budou pouze moduly, ve kterých je zapsáno minimálně 6 účastníků. Nakonec jsme tedy otevřeli 8 modulů a 3 sprchy. Vždy byl stanoven termín a místo prvního setkání, na kterém studenti spolu s vyučujícím a svými kolegy vyjednávali obsah a průběh dalších setkání. Pro učitele tedy moduly znamenaly velmi náročnou přípravu, protože dopředu nevěděli, jaké představy a požadavky budou studenti mít. U jednorázových sprch předem proběhla emailová komunikace, případně hlasování o náplni setkání.

Na druhém setkání si studenti také rezervovali první povinnou individuální konzultaci. Příprava na ni spočívala ve vypracování návrhu dohody. Formulář dohody dostali na prvním setkání spolu se seznamem nabízených modulů a dalšími materiály. Dohoda je závazná a stvrzená podpisem studenta a učitele - poradce (poradkyně jsou dvě vyučující, které vedly úvodní dvě hodiny). Jde o plán práce, který má stanovený minimální počet na 50 hodin. K tomuto počtu jsme došli tak, že náš kurz má hodnotu 2 kreditů a podle MU má každý kredit odpovídat 25 hodinám práce studenta. Počty hodin pro doplnění dohody jsme stanovili takto:

2 povinná úvodní setkání a domácí práce = 10 hodin

2 povinné moduly = 10 + 10 hodin

3 povinné individuální konzultace = 1 hodina

jazykový deník = 5 hodin

sprcha = 2 hodiny

Zbývajících 14 hodin je pak na uvážení studenta. Někteří studenti si vybrali třetí modul, jiní jednorázové sprchy, další si sami uspořádali svá setkání, na kterých konverzovali anglicky, případně četli, sledovali filmy apod. Podmínkou ovšem vždy byla reflexe v deníku, zápis nových slovíček, frází apod. Již dopředu tedy studenti musí mít jasno v tom, co je účelem dané aktivity, co se chtějí naučit, na co se budou zaměřovat.

S touto dohodou studenti přicházeli na první povinnou konzultaci, kde jsme jejich plán společně analyzovali, případně změnili nebo upravili dle jejich potřeb. Každý student dostal složku s handouty, do které pak vkládali své dotazníky a swot analýzy, dohodu, deník a jakékoli další materiály týkající se učení angličtiny. Portfolio během semestru rozšiřovali a společně jsme je procházeli i na druhé individuální konzultaci, která se zaměřovala na práci s

deníkem, na reflexi, na proces učení a případně plnění dohody (dle potřeb studenta). Poslední, třetí povinná konzultace pak byla hodnotící, studenti sami hodnotili svou práci, rozvoj a růst jak v angličtině, tak i v osobní oblasti.

Pilotáží kurzu, jak jsem ji tady popsala, prošlo v podzimním semestru 2013 třicet osm studentů magisterského navazujícího programu. Všechny 38 studentů pracovalo na své angličtině a věnovalo učení více než 50 hodin práce (od 54 do 72 hodin). Jeden student ohodnotil sám sebe jako nevhodný subjekt pro autonomní učení, ale “chtěl to zkusit.” Ostatní velmi kladně hodnotili dosažené pokroky v angličtině, pomoc Angličtiny autonomně nejen v jazykovém vzdělávání, ale i v dalších předmětech a rozvoj v osobním životě.

Většina studentů, kteří absolvovali kurz Angličtina autonomně, plánuje dále pracovat na své angličtině, psát a rozšiřovat svůj jazykový deník. Chtějí pokračovat v tom, v čem jsme společně našli cestu, která jim vyhovuje a kde sami vidí svůj pokrok. Sami tak přišli na další aspekty, které provází autonomního učení - celoživotní vzdělávání (Karlsson a Kjisik, 2011). Mnozí považovali angličtinu za povinnost a nutnost. Nyní, ač stále povinnost pro absolvování jejich studia na MU, se angličtina stala oblastí, kde mohou zažívat pocity zadostiučinění a motivující úspěchy při plnění cílů. Našli svou vlastní cestu a věřím, že angličtina a učení se angličtině bude i nadále součástí jejich života.

RESUMÉ

Koncept autonomního učení je alternativou k tradiční výuce. Apeluje na metakognitivní dovednosti studentů, kteří přebírají odpovědnost za proces učení a rozhodují jak o obsahu, tak o strategiích, kterými dosáhnou stanovené cíle. Ty si vytyčují na základě znalosti sebe sama a sebehodnocení. Učitel se stává tím, kdo poslouchá, pomáhá a nabízí možnosti. Příspěvek ilustruje autonomní učení v praxi na kurzu Angličtina autonomně.

BERTRAND, YVES. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha, Portál.

GARDNER, HOWARD. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.

HOLEC, HENRI. 1980. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.

KARLSSON LEENA - KJISIK, FELICITY - NORDLUND, JOAN. 1997. *From Here to Autonomy*. Helsinki University Press.

KARLSSON LEENA - KJISIK, FELICITY - NORDLUND, JOAN. 2006. *Language counselling: A critical and integral component in promoting an autonomous community of learning*. Dostupné přes URL

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X06001187>
(cit.2014 - 12 - 01)

KARLSSON LEENA - KJISIK, FELICITY. 2011. *Lifewide and Lifedeeep Learning and the Autonomous Learner*. In: *Out-of-Classroom Language Learning*. University of helsinki Language Centre Publications.

KJISIK, FELICITY – VOLLER PETER - AOKI NAOKO - NAKATA YOSHIVUKI. 2009: *Mapping the terrain of Learner Autonomy*. Tampere University Press.

LITTLE, DAVID. 2000. *We're all in it together: Exploring the interdependence of teacher and learner autonomy*. In: *All Together Now*. University of Helsinki, str.43–56

MONTESORI, MARIA. 2003. *Absorbující mysl*. Praha, SPS.

USHIODA, EMA. 1996. *The role of Motivation: A Cognitive Role of Motivation*. In: *Learner Autonomy 5*. Dublin, Authentik, str. 12 – 28.

ZELINKOVÁ, OLGA. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. Praha, Portál.